

Pratiques les plus efficaces dans l'enseignement par immersion

Ludo Beheydt (Université catholique de Louvain)

L'enseignement en immersion linguistique est populaire en Communauté française de Belgique.

La forme de cet enseignement vise à favoriser l'apprentissage d'une langue moderne « en assurant une partie des cours de la grille horaire dans cette langue » (décret du 13/07/1998). Il s'agit donc toujours d'une immersion partielle dans la langue cible et il reste un nombre de cours donnés en français. La part des cours immersifs varie sensiblement de la maternelle au secondaire : trois quarts des cours entre la troisième maternelle et la deuxième primaire, entre un quart et deux tiers des cours entre la troisième et la sixième primaire, un quart de l'horaire dans le secondaire. L'enseignement en immersion de la Communauté française est une méthode mixte combinant immersion partielle et enseignement direct de la langue étrangère, puisqu'on maintiendra des cours sur la langue cible.

A la différence de l'enseignement en immersion au Canada où il n'existe pas d'enseignement explicite de la langue cible, à savoir pas de cours de grammaire ou de vocabulaire.

Le but de ma contribution d'aujourd'hui est de vous informer sur les pratiques didactiques les plus efficaces en didactique d'enseignement immersif. En effet, trop souvent on a commencé cette procédure pédagogique sans se poser les questions préalables sur les besoins spécifiques en didactique et en formation des professeurs. Jusqu'à ce jour, la didactique spécifique appropriée à l'apprentissage immersif reste l'enfant pauvre du projet.

Pourtant, nous disposons déjà d'un demi-siècle d'expérience dans le domaine. Au Canada, d'où nous est venu cette forme d'enseignement on a expérimenté plusieurs approches didactique et on en a fait un test de produits.

Une approche purement EMILE n'aboutira pas automatiquement à une maîtrise satisfaisante de la langue d'immersion. Toujours faut-il se rendre compte que EMILE n'est pas une méthode didactique mais plutôt un enseignement de matières par le biais d'une langue étrangère. L'approche didactique de cet enseignement peut être très divergente et les résultats autant. Les résultats de l'enseignement immersif ne sont pas toujours spectaculaires. Certains auteurs évoquent même de graves déficiences de vocabulaire, de grammaire ou de prononciation (Lyster 1987, Hammerly 1987) Ainsi dans un numéro spécial de *Langue et société* (12, 1984), Gilles Bibeau, professeur à l'Université de Montréal, écrit - je cite - :

Dans un enthousiasme légitime, mais sans doute un peu excessif, on a parfois conclu des évaluations que les élèves de l'immersion avaient une maîtrise du français égale à celle des Francophones : il n'en est rien. [...] Il suffit d'examiner quelques analyses indépendantes faites par des linguistes (Spilka, Connors) pour constater qu'au Canada, les enfants de

l'immersion ont de graves lacunes de vocabulaire, de grammaire et de prononciation » (Bibeau, 1984 : 47)

Pour arriver à des résultats plus positifs, il importe de se rendre compte que l'enseignement par immersion n'est pas simplement le même enseignement qu'en langue maternelle dispensé dans une autre langue. Le double but d'un enseignement qui vise en même temps la connaissance des matières et l'acquisition d'une autre langue nécessite une didactique spécifique. La spécialiste anglaise de l'immersion Do Coyle a tout à fait raison quand elle dit :

La relation symbiotique entre langue et compréhension des matières demande de se focaliser sur le « comment » ; la façon d'enseigner les matières tout en travaillant avec et à travers une autre langue plutôt que simplement dans une autre langue. Cela implique la nécessité de redéfinir les méthodologies qui tiennent compte de l'utilisation de la langue, à la fois par les enseignants et les apprenants, enfin d'encourager un réel engagement et une véritable interactivité (Do Coyle 2002 : 27)

C'est à cette tâche de redéfinition qui me paraît essentielle que je voudrais m'atteler dans ma contribution. Choissant d'une façon critique entre les méthodologies très variées, je voudrais vous présenter une didactique intégrée de formes efficaces d'enseignement par immersion linguistique, c'est ce qu'on appelle aujourd'hui le *best practice*. En effet, il s'agit d'un ensemble de pratiques qui ont prouvé leur efficacité et qui sont reconnues en didactique comme « serious, thoughtful, informed, responsible, state-of-the-art teaching » (Zemelman, e.a. 2005 :vi). Le terme *state-of-the-art* dans cette définition de *best practice*, suggère qu'on réfère à des stratégies d'enseignement qui ont prouvé leur qualité dans la pratique didactique.

1. Best Practice dans la structure de la leçon

Un premier avis concerne la structure de la leçon. Plusieurs spécialistes arrivent à la conclusion qu'une structure figée mérite la préférence pour l'organisation de la leçon (Schmidt 1990 :31, de Courcy 1997 : 52, Wong-Fillmore 1985 : 28-29). Cet avis, qui va à l'encontre d'un apparent bon sens qu'une grande variété serait meilleure, s'explique par le fait que les élèves peuvent plus facilement se focaliser sur le contenu et mieux saisir le message quand ils se sont déjà familiarisés avec la forme de la présentation. Wong-Fillmore a constaté que :

Dans les classes couronnées de plus de succès, il y avait une uniformité remarquable dans les leçons de chaque enseignant. Cette uniformité s'avérait aussi bien dans l'organisation des leçons que dans les activités entreprises dans chaque phase de la leçon (1985 :28-29)

Elle plaide donc pour une structure figée pour toutes les leçons en immersion, indépendamment de la discipline. Un modèle pratique pour une telle organisation figée pourrait être le modèle cyclique selon le système triple : annoncer - présenter - répéter. Dans une première phase, le sujet de la leçon est annoncé. Mobilisant les connaissances préalables des élèves, le sujet est introduit avec un schéma de traitement. Dans cette première phase, l'enseignant essaiera d'aligner les connaissances des élèves, surtout au niveau linguistique, car justement dans l'enseignement en immersion la différence en compétence dans la deuxième langue est souvent considérable. Puis, dans une deuxième phase, la matière est présentée, axée autour de quelques idées de base pour lesquelles la terminologie adéquate est soigneusement mise en évidence. Dans la troisième phase, les idées principales sont reprises dans une activité interactive qui focalise sur la terminologie de base.

2. Best Practice dans la forme de la présentation

2.1. L'input langagier

Etant donné qu'en enseignement immersif l'acquisition de la deuxième langue est pour la plus grande partie, sinon exclusivement basée sur l'input langagier du professeur, l'importance de la qualité de cet input est d'un intérêt qui

ne saurait être surestimé. Cet input langagier consiste en fait en quatre types différents de matériau : il y a l'input langagier oral (un matériau proactif et interactif), il y a le feedback correctif (un matériau réactif), il y a l'input écrit (un matériau proactif) et il y a le langage du *peer group* (un matériau interactif). Permettez-moi de m'étendre sur chacun de ces points.

La part du lion du matériau d'entrée consiste sans doute en l'input oral du professeur. J'appelle cet input 'proactif' parce qu'il sert de modèle pour le langage futur de l'élève. C'est la langue que l'instituteur ou le professeur utilise pour apporter la matière. Vu que ce matériau constitue l'exemple principal pour les apprenants et que leur acquisition en dépend, il vaut la peine de se poser des questions sur les qualités que doit présenter un input optimal.

La première condition à laquelle doit répondre cet input est certainement la **compréhensibilité**. Pour que le processus d'acquisition puisse se déclencher, l'élève doit comprendre le contenu du message. La compréhension précède l'acquisition. Le matériau d'entrée doit donc avant tout être compréhensible. D'aucuns trouvent même que c'est la seule condition pour l'acquisition. Stephen Krashen, par exemple, appelle *comprehensible l'input* crucial parce que « nous acquérons la structure en comprenant des messages et pas en nous concentrant sur la forme de l'input ». La question qui se pose alors est de savoir comment on peut rendre l'input le plus compréhensible. L'input le plus compréhensible pour l'apprenant sera de toute façon un input adapté à la compétence de l'apprenant. Les adaptations nécessaires peuvent prendre plusieurs formes et devraient évoluer au cours du processus d'apprentissage. Selon Krashen, l'input optimal doit être compréhensible, suffisant et situé dans une zone légèrement au-delà du niveau actuel de compétence de l'apprenant.

Au début de l'enseignement, l'instituteur doit recourir à tous les moyens qui puissent simplifier l'input. Et la première simplification qui entrera en ligne de compte sera sans doute la *simplification lexicale*. Certainement en début du parcours immersif, l'instituteur devrait utiliser un vocabulaire de base dont il est sûr que l'élève le comprendra. Pour le néerlandais, il existe des dictionnaires qui pourraient être très utiles à la préparation lexicale des leçons. Je pense à l'*Elementair woordenboek* avec les 1000 mots les plus utiles du néerlandais, mais je pense aussi au *Van Dale Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal (2003)* qui donne une définition ou circonscription très simple de 14.000 mots importants et au *Van dale Basiswoordenboek Nederlands* qui contient le vocabulaire qui contient le vocabulaire destiné aux dernières années de l'enseignement primaire. Si, par exemple, je dois préparer une leçon sur les 'tremblements de terre', je pourrais recourir à ce dictionnaires pour trouver des formulations simples et des explications simplifiées. Ainsi, si je regarde sous 'aardbeving', je trouve 'een beweging van de aarde die je kunt voelen' et 'hevige trilling van de aardkorst' et puis comme phrase d'exemple: *De aardbeving in India heeft veel mensen gedood*. En plus, le *Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal* comprend aussi des images simples qui précisent le sens d'à peu près 650 mots. Il serait, dès lors utile, que ce dictionnaire ne soit pas seulement disponible en classe mais aussi à la maison.

Les exemples que je viens de citer illustrent encore un autre caractéristique de *l'input compréhensible*, à savoir la simplicité syntaxique. Si l'on reprend un bout de texte d'un livre néerlandais sur le thème des tremblements de terre, on confrontera les enfants à un langage trop complexe, qui empêchera la compréhension :

Aardbevingen kunnen even goed het gevolg zijn van vulkanische beweging onder de aardkorst als van verschuivingen in de aardkost of in de gesteenten niet ver daaronder, die veroorzaakt worden door het tegen elkaar botsen van de aardplaten.

Le problème avec ce type de texte, c'est que non seulement le contenu est trop complexe, mais aussi la syntaxe. Comment peut-on résoudre ce problème, avec lequel tous les enseignants en immersion sont confrontés chaque jour ? Il y a ici deux solutions.

Tout d'abord, on peut commencer par répartir l'information sur plusieurs phrases simples, de préférence des phrases actives à l'indicatif présent qui contiennent pas mal de répétitions de vocabulaire :

Er zijn twee soorten aardbevingen. De aarde gaat beven omdat er diep in de aarde vulkanische beweging is. Maar de aarde kan ook beven omdat aardplaten tegen elkaar schuiven. Aardplaten zijn delen van de aardkorst. De aardkost, dat is de buitenkant van de aarde. Die aardkost bestaat uit zeven grote puzzelstukken. Die puzzelstukken noemen we aardplaten. Die aardplaten bewegen de hele tijd. Ze verschuiven constant, wel 2 tot 12 cm per jaar.

La simplification linguistique et la répartition de l'information sur plusieurs phrases rendent déjà le matériau plus accessible. En effet, on sait que la simplification syntaxique contribue à la compréhensibilité de l'input langagier. Mais on pourrait rendre l'input encore plus compréhensible en faisant appel à la *répétition* et la *paraphrase*. Tout enseignement demande un certain degré de *redondance*. La redondance n'est pas une superfluité, mais un soutien nécessaire à la compréhension et surtout à la rétention. Un bon nombre d'études ont déjà démontré que la

répétition facilite la compréhension à l'audition (Cervantes & Gainer 1992) et la rétention. Les répétitions et les paraphrases donnent tout d'abord une chance supplémentaire à la compréhension du message : si le message n'a pas été compris ou seulement en partie la première fois, la reformulation donne une deuxième chance. En plus, les paraphrases contribueront à l'acquisition de nouvelles structures linguistiques, car l'apprenant est confronté à des expressions alternatives d'un même contenu. Concrètement, on pourrait élaborer la phrase 'Die platen bewegen de hele tijd' par : 'De platen verschuiven, de platen duwen elkaar weg, de platen botsen tegen elkaar : ze bewegen voortdurend. Ze zijn constant in beweging.' Ici, il n'y a pas de contenu nouveau dans les différentes phrases, mais il y a une redondance fonctionnelle.

La compréhension peut encore plus être facilitée par le recours à des *moyens extra verbaux*, un aspect souvent sous-estimé mais très important de la communication. L'instituteur peut simplifier l'input en parlant plus lentement, en mettant plus d'accent sur certains mots, en répétant certains mots en isolé, en complétant ses mots de gestes et de mimiques. Pour revenir à mon exemple :

De buitenkant van de aarde noemen we de aardkorst (avec accent!). De AARDKORST dus (isolé). De aardkorst, dat is de buitenkant van de aarde.

On pourrait même exprimer par gestes quels sont les mouvements de la croûte terrestre: *ze schuiven over elkaar, ze duwen elkaar weg, ze botsen tegen elkaar, ze wrijven tegen elkaar, ze glijden langs elkaar*. Cela me mène tout naturellement à un autre aspect important de l'input compréhensible: la **visualisation**. La visualisation est une aide précieuse dans la didactique de l'immersion, et ça à tous les âges et pour tous les cours. Un input qui se rattache concrètement à la perception visuelle deviendra immédiatement plus compréhensible. Si je peux représenter la terre visuellement, avec un dessin, une image ou un globe, mon explication sur les tremblements de terre sera du coup plus accessible, comme l'indique déjà l'illustration ci-jointe :

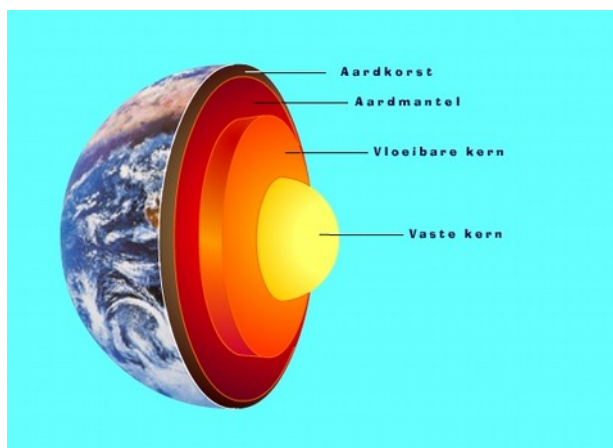


Illustration : de aardbol

Il reste vrai qu'une image vaut mille mots, certainement quand il s'agit de mots d'une langue étrangère. La leçon sur les tremblements de terre gagnera sans doute en compréhensibilité si elle est bien illustrée. Cependant, le professeur aussi bien que l'élève, doit apprendre à utiliser les images, à découvrir les possibilités de la visualisation, à exploiter les images. L'image n'est pas seulement illustration, elle est de prime d'abord un soutien sémantique. L'illustration doit aider à croquer le code langagier en facilitant l'accès à la signification de l'input langagier.

Restons pourtant réalistes, un input langagier proactif, présenté sans plus, comme modèle, ne suffira pas à l'acquisition de la langue. En effet, un matériau langagier compréhensible ne suffit pas pour que l'input devienne *saisie (intake)*. Et ici, je passe à une distinction importante. L'*input*, c'est le matériau que l'instituteur présente aux élèves, l'*intake* (la 'saisie') réfère à la partie de l'input que l'apprenant relève (Wong & Simard 2001). Il ne suffit pas de produire un input compréhensible pour que l'apprenant assimile. L'input ne consiste pas toujours en saisie et, malheureusement, ce n'est que quand l'input devient saisie que l'acquisition peut se déclencher (Baker 2001 :120).

Pour que l'input devienne saisie, l'instituteur doit s'assurer continuellement que les élèves l'aient réellement compris. Ce contrôle sur la saisie s'exerce par un *input interactif*, c'est-à-dire par une interaction continue de vérification de la compréhension. Les enseignants en immersion doivent, plus que les autres, contrôler si les élèves ont compris les énoncés. Il doit y avoir une négociation permanente sur le sens des énoncés. Cette négociation pourrait prendre la forme de questions ponctuelles. Pour revenir à mon exemple du tremblement de terre, des questions possibles pourraient être : *Is dit een aardlaag ? Hoe noemen we de buitenste laag van de aarde ? Is de*

aardkorst heet? Wat doen de aardlagen. Wat gebeurt er als de aardlagen tegen elkaar botsen? De telles stratégies de contrôle sont les premiers auxiliaires pour transformer l'input en saisie.

Jusqu'ici je me suis concentré sur la compréhensibilité de l'input, maintenant je voudrais y ajouter une remarque concernant le dosage du degré de difficulté de l'input langagier. Comme l'input devrait aussi élargir les connaissances linguistique et stimuler l'acquisition de la langue, il faut éviter que l'input reste à un niveau trop simple. Les élèves ne vont pas progresser s'ils n'entendent que du langage à un niveau qu'ils maîtrisent déjà. Pour pouvoir faire des progressions, il leur faut un input légèrement supérieur à leur propre niveau de compétence. L'input ne peut pas être trop compliqué, mais doit se trouver dans ce que Vygotsky a appelé *la zone proximale de développement* (1985) et que Krashen a décrit comme l'input du niveau $i+1$, c.à.d. un input d'un niveau légèrement au-delà du niveau actuel de compétence de l'apprenant (Krashen 1981 :54). Cependant, ce niveau de $i+1$ ne sera pas le même pour les différents élèves dans une classe, une donnée à laquelle Krashen ne fait malheureusement pas attention. Dans mes propres recherches sur le 'mamanais' (*motherese*), j'ai découvert que les mères utilisent une stratégie qui est très utile pour l'utilisation en classes d'immersion. Les mamans alternent des phrases un peu au-dessus du niveau de la compétence de leur enfant avec des phrases très faciles qui servent d'explications paraphrasantes pour les énoncés trop difficiles. Elles passent donc tout le temps de facile à difficile, apportant ainsi un défi continu et une aide précieuse à l'acquisition de la langue. Ainsi une mère dit à sa fille :

Eh bien, Titine, lave tes mains, ton nez et ta bouche avec ce lave-main. Prend le lave-main. Oui, lave. Bien ! Et la bouche. Lave ta bouche. Oui ! Et les mains. Ton nez. Oui, le nez aussi.

Ce qu'on observe c'est que la mère déconstruit la phrase trop complexe en petits bouts que Titine comprend déjà. Voilà une pratique utile. En traduisant le niveau de $i+1$ en paraphrases plus simples, on rend l'énoncé difficile accessible et on aide l'enfant à accéder à un niveau plus haut. La stratégie que la mère introduit est celle de la pratique de substitution. Elle répète un même constituant, très souvent le constituant sémantiquement le plus important, dans plusieurs structures différentes. Ainsi, on pourrait appliquer cette stratégie dans la leçon sur le tremblement de terre de la façon suivante :

Aardbevingen vinden plaats op sommige plaatsen op de aardkorst.

Niet overal op de aardkorst. Op sommige plaatsen alleen maar. Op heel bepaalde plaatsen.

Dus het is niet de hele aardkorst die beeft.

En fait, ainsi l'enfant reçoit des petites leçons de langue, une sorte de drills démontrant quels sont les constituants importants, quels sont les frontières des constituants, quel est l'ordre des constituants dans une phrase. En plus, ces paraphrases donnent un temps supplémentaire de gestion et des chances supplémentaires de compréhension. Bref, il s'agit d'une redondance fonctionnelle.

Selon Krashen, un input compréhensible du niveau $i+1$ est la seule condition causative pour l'acquisition. Or, après des années d'expérience avec ce type d'input, les chercheurs ont constaté qu'un input compréhensible de $i+1$ ne constitue pas une garantie pour l'acquisition d'une deuxième langue. Surtout les recherches de Merrill Swain ont démontré nettement que si un input compréhensible est une condition nécessaire, il ne constitue pas une condition suffisante. Beaucoup de recherches ont été faites sur les conditions supplémentaires et on en connaît de plus en plus.

2.2. Attention à la forme

Une première condition supplémentaire est une certaine attention portée à la forme. Schmidt & Frota concluent de leurs recherches en acquisition que les apprenants doivent devenir conscients des caractéristiques formelles de la langue et que cela demande une attention portée aux spécificités formelles de la langue. Cette attention portée à la forme est nécessaire afin qu'il y ait acquisition, selon Schmidt & Frota(1986) :

A second language learner will begin to acquire the target-like language if and only if it is present in comprehended input and 'noticed' in the normal sense of the word, that is consciously (1986:811)

Et à Schmidt d'y ajouter en 1990:

I conclude that subliminal language learning is impossible and that noticing is the necessary and sufficient condition for converting input into intake (1990:17)

De plus, il s'est avéré qu'un plus haut niveau d'attention mène à plus d'acquisition (Wong & Simard 2001). La question pratique qui se pose d'emblée est : comment peut-on forcer l'apprenant à accorder de l'attention à la langue de sorte que l'input se transforme en saisie.

Pour stimuler la sensibilité aux aspects formels de la langue, plusieurs stratégies ont déjà été proposées (Beheydt 2002a) et on connaît déjà quelques *best practices*. Ainsi, Roy Lyster (2007) semble indiquer qu'une instruction grammaticale décontextualisée ne produit pas d'effets positifs à long terme et qu'une intervention grammaticale proactive donne des résultats mitigés. La meilleure pratique semble être une approche réactive à l'occasion d'opportunités offertes par l'interaction communicative concernant le contenu.

La fréquence

L'input doit présenter les mots et les structures suffisamment fréquents. Les spécialistes sont d'accord pour dire que la répétition est cruciale pour l'acquisition et ça vaut aussi bien pour le vocabulaire que pour la grammaire. Pour le vocabulaire, j'ai moi-même à maintes reprises mis l'accent sur l'importance de la « répétition distributive » des mots-clés sur plusieurs leçons. Une répétition distributive est plus effective qu'une répétition groupée, ce qui a été prouvé de façon expérimentale. Ainsi Carpay (1976) a découvert qu'un mot doit au moins être répété 7 fois pour qu'il soit emmagasiné dans la mémoire, quatre fois dans la leçon où il est introduit et puis au moins une fois dans les trois leçons consécutives. La même chose vaut pour les formes grammaticales (les temps des verbes, pluriel, accord des adjectifs,...) et pour les syntagmes (« l'inversion », la construction en tenailles, le groupe verbal. Le problème avec le EMILE, c'est que certaines formes et structures sont sous-représentées dans l'input spontané et que cet input est le seul que les élèves reçoivent en L2. Mais en augmentant artificiellement la présence de ces formes, arrivera-t-on à la fréquence nécessaire à l'acquisition ? D'où l'importance de ce qu'on appelle « flooding », la répétition augmentée des termes cruciaux dans les leçons d'immersion. Un tel 'flooding', l'augmentation artificielle de la fréquence de certaines formes et structures est aussi important au niveau grammatical. Un moyen préférentiel pour graver des formes et structures spécifiques est l'utilisation de routines. Une routine est une séquence de mots figée qui peut être employé dans beaucoup de circonstances. Il s'agit, en fait, d'une sorte de structure figée dans laquelle on substitue les mots-clé. Les routines les plus utiles sont souvent basées sur des formes de langage qui sont typiques, p.ex. en néerlandais les phrases contenant des 'verbes de position' telles que *liggen, zitten, staan*. Dans l'exemple du tremblement de terre on pourrait utiliser la routine « *Waar ligt X ?* » : *Waar ligt Chili ? Waar ligt China op de kaart ? Waar ligt Indonesië? Waar ligt Tokio? Waar liggen de breuklijnen?*

Il y a encore beaucoup d'autres techniques, telles que le *renforcement du stimulus linguistique*, *l'enseignement enrichi du vocabulaire*, *l'apprentissage actif du vocabulaire*, *la négociation sur le sens*, etc. sur lesquelles je ne peux pas m'étendre ici, mais que j'ai décrites dans un article plus élaboré très récemment.

Pushed output

Il y a pourtant encore un aspect que je voudrais mettre à profit pour les enseignants et c'est celui du *pushed output* (Merill Swain). Selon Merill Swain et ses collaborateurs, un input de bonne qualité ne suffit pas pour qu'il y ait maîtrise active de la langue. Elle écrit :

La compétence de *décoder* la langue, c.à.d. la compétence de comprendre le sens transmis par un énoncé, n'est pas la même que celle qu'on utilise pour *craquer le code* (code breaking), c.à.d. celle nécessaire pour découvrir le système linguistique qui transmet le sens. (Swain 1995 :128)

Donc, un enseignement en immersion exclusivement basé sur la transmission dans la langue cible pourrait contribuer à la compétence réceptive, mais ne suffira pas à l'acquisition de la compétence productive. Pour que l'élève devienne compétent au niveau productif, il doit être forcé à utiliser la langue. Ce n'est qu'en demandant un 'pushed output' que l'élève apprendra l'emploi actif de la langue. Et cet emploi actif reste trop souvent en manque dans les classes immersives. Ainsi Swain a constaté que les mêmes élèves prenaient beaucoup moins la parole dans la classe d'immersion que dans les autres classes et qu'en plus leur énoncés consistaient la plupart du temps en un ou deux mots. Forcer les élèves à vraiment utiliser la langue va les confronter avec leur lacunes et avec les frontières de leur compétence et ce défi les obligera à expérimenter la nouvelle langue. Avec un bon encadrement et une négociation sur le sens lors des échanges, l'apprenant découvrira graduellement les possibilités structurelles de la langue cible. Cet encadrement pourra prendre la forme de questions ouvertes par exemple qui demandent un output plus étendu.

Je devrais encore vous parler plus amplement des types de feedback interactif que l'enseignant peut mettre en jeu (correction explicite, recasts, négociations sur la forme, feedback contrastif), mais de nouveau je dois vous référer au traitement plus étendu dans la publication mentionnée. Il y a pourtant encore un aspect dont je devrais vous parler dans le contexte des meilleurs pratiques parce qu'il a fait l'objet de beaucoup de discussions récemment et

c'est celui de l'utilisation de la première langue dans la classe d'immersion. Dans les programmes d'immersion linguistique, l'utilisation exclusive de la langue cible a toujours été l'un des principes directeurs de l'enseignement et a été accepté comme *best practice* depuis le début (McMillan & Turnbull 2009 :15). Aujourd'hui, ce principe est remis en question (Turnbull & Dailey-O'Cain 2009 ; Levine 2011) et l'on trouve de plus en plus de recommandations pour une utilisation restreinte et judicieuse de la première langue. La première langue serait surtout utile pour les débutants avec une connaissance très limitée de la langue cible qui se voient confrontés à des tâches et contenus constituant un défi cognitif (Turnbull & Dailey-O'Cain 2009 : 6) et qui trouveraient dans le support de la L1 un moyen de rendre l'input plus compréhensible. Ainsi l'insertion occasionnelle d'une traduction d'un mot clé pourrait déjà contribuer à la compréhension et surtout contrôler cette compréhension, comme dans l'exemple suivant :

Professeur : De *uitbarsting* van een vulkaan kan men niet precies bepalen. Weet u wat een 'uitbarsting' is? *Une éruption*.

Il y a bien d'autres possibilités d'utilisation judicieuse de la L1, mais je ne peux pas rentrer dans les détails ici. Tout comme je ne peux pas vous parler des consignes pour les documents écrits, ni de l'utilisation des tâches. Je me borne, pour finir, à vous donner un exemple concret d'une leçon type qui comprend tous les ingrédients d'une immersion optimisée. Il s'agit d'une leçon qui a été enregistrée par une de mes étudiantes dans le cadre de son mémoire sur l'immersion.

Il s'agit d'une leçon de géographie en néerlandais sur le relief et les cartes topographiques. Bien que le sujet ne soit pas facile, l'enseignant réussit à expliquer la relation entre le relief et la carte topographique, à introduire le vocabulaire et la terminologie de base et à forcer les élèves à utiliser la langue.

Il y a tout d'abord un schéma de tableau exemplaire :

« *Les quatre H* » : *De vier H's*

de Helling

de Horizon

de Hoogte

het Hoogteverschil [on notera que l'instituteur met toujours l'article (*de/het*) avec le substantif]

De hoogtelijn geeft de hoogte weer op de topografische kaart

Puis l'instituteur commence une expérience pratique dans laquelle il implique les élèves, tant au niveau pratique qu'au niveau verbal. Ils construisent ensemble une carte topographique et dans la partie de révision, il répète avec les élèves la terminologie spécifique et les concepts qu'ils ont appris. Cet extrait résume en effet toutes les caractéristiques de ce que peut être *best practice*.

Bibliographie

Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd ed. Clevedon: Multilingual Matters.

Beheydt, L. (2002) 'Vormgevoeligheid prikkelen in het vreemdetalenonderwijs.' In Hiligsmann, Ph. (red.) *Het Nederlands in Frankrijk en in Franstalig België wetenschappelijk en didactisch benaderd*. Lille: Université Charles -de-Gaulle Lille 3.421-432.

Beheydt, L. (2005) 'Didactiek voor het immersieonderwijs.' In Hiligsmann, Ph., L. Beheydt, L. Degand, P. Godin & S. Vanderlinden (red.) *Neerlandistiek in Frankrijk en Franstalig België/ Les études néerlandaises en France et en Belgique francophone*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain. 13-24.

- Beheydt, L. (2007) 'Immersie en taalbeleid voor tweedetaalonderricht aan jonge kinderen.' In De Schryver, J. & A. Vlasselaers (red.) *Naar panama! Opstellen voor Fred Van Besien*. Brussel: VLEKHO. 25-45.
- Beheydt, L. (2008) Immersie en contrastieve taalkunde. In: Ph. Hiligsmann, e.a. (red.) : *Recente ontwikkelingen in het contrastief taalonderzoek Nederlands-Frans*. Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde, 118, 1, 87-105.
- Beheydt, Ludo (2011) Immersieonderwijs 2010 : 'Best practices.' In : Beheydt & Hiligsmann (red)
- Bya, N. & M. Chohey-Paquet. (2004) L'enseignement bilingue: "l'immersion linguistique ». FESec : Bruxelles.
- Cervantes, R. & G. Gainer (1992) The Effects of Syntactic Simplification and Repetition on Listening Comprehension. *TESOL Quarterly* 26, 4, 767-770.
- Coyle, Do (2002) Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. *CLIL/Emile the European Dimension*.
- Krashen, S. (1981) The "fundamental pedagogical principle" in second language teaching. *Studia Linguistica*, 35, 1-2, 50-70.
- Levine, G.S. (2011) *Code Choice in the Language Classroom*. Multilingual Matters: Bristol, New York, Ontario.
- Lyster, R. (2007) *Learning and teaching languages through content*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lyster, R. & L. Ranta (1997) Corrective feedback and learner uptake : Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 2, 17-46.
- Schmidt, R & S. Frota (1986) Developing basic conversational ability in a second language. In: Day (red.): *Talking to learn*. Rowley MA: Newbury House. 237-326.
- Schouten-van Parreren, M.C. (1985) *Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs*. Apeldoorn: Van Walraven
- Sheen, Y. (2004) Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263-300.
- Sheen, Y. (2008) Recasts, Language Anxiety, Modified Output, and L2 Learning. *Language Learning*, 58, 4, 835-874.
- Spada, N. & P.M. Lightbown (2008) Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated. *TESOL Quarterly* 42,2, 181
- Swain, M. (1985) Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass & C. Madden (red.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House. 235-253.

Swain, M. (1993) The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.

Swain, M. (1995) Three functions of Output in Second Language Learning. In: G. Cook & B. Seidlhofer (red.): *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 125-144.

Swain, M. (1996) Integrating language and content in immersion classrooms: research perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, 52, 4, 529-548.

Swain, M. (2001) Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 1, 44-64.

Swain, M. & S. Lapkin (2005) The evolving socio-political context of immersion education in Canada: some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 2, 169-186.

Turnbull, M. & J. Dailey-O'Cain (eds.) (2009) *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Multilingual Matters: Bristol, New York, Ontario.

Wong-Fillmore, L. (1985): When does teacher talk work as Input? In: S. Gass & C. Madden (red.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 17-50.

Wong, W. & D. Simard (2001) La saisie, cette grande oubliée ! *Aile*, 14, 59-86

Zemelman, S., H. Daniels & A. Hyde (2005): *Best Practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.

<http://combat.ecml.at/Resources/Bibliography/tabid/1497/language/en-GB/Default.aspx>